

日本語教授法授業の課題 ー フォーカス・オン・フォームをどのように取り入れるかー

A Proposal to Improve the Japanese Language Teaching Method from a View of Focus on Form

笹川 洋子* 三井 絢子**

要旨

日本語教授法は、将来日本語教師を育成するための基本となる科目である。そして、教育目標としてどのような言語理論を置くかは日本語教授法の授業の教育効果に大いに関わってくるであろう。本稿では、近年主流となっている、従来の文型、文法を中心とした直接法、オーディオ・リンガル（Audio Lingual）法、コミュニカティブ・アプローチ（Communicative Approach）を合わせた折衷法の問題点について、澤田（1999）を参考に検討し、次にフォーカス・オン・フォーム（Focus on Form）を日本語教育の授業現場にどのように活かすかを考え、現行の日本語教授法の改善を試みたい。

キーワード：日本語教授法 フォーカス・オン・フォーム（FonF） タスク中心教授法（TBLT）

1 はじめに

日本語教授法は日本語教員養成の基盤となる重要な授業である。神戸親和女子大学では半期の「日本語教授法（初級）」、「日本語教育の問題点（初中級）」、「日本語教育実習（国内・海外）」の授業を置き、日本語教育能力を育成しているが、ここでは、このうち学生にとって教授法入門となる「日本語教授法（初級）」「日本語教育の問題点（初中級）」の授業について課題をあげ考える。授業では「日本語教育の知識」「教育能力」「授業評価能力」を身につけることを目的とし、双方向型のアクティブ・ラーニングを目指している。具体的には、教師による日本語教育の基本的な知識を伝える講義型の授業の後に、学生自身が授業案をデザインし、模擬授業を行う。模擬授業では、授業後に教師、生徒役の学生が授業評価を行うが、それに加え、授業を参観する学生が授業評価シートに授業評価を記入し、授業者にフィードバックを行う。しかし、15回の授業を終えた後で、授業の担当者自身は多くの課題が残ると感じる。そこで、本稿では、いくつかの課題のうち教育目標とする教授法について整理し、今後の方向を探りたいと思う。

2 日本語教授法で目標とする教授法ー日本語教授法における折衷法

日本語教育能力の育成にあたって考えなければならないのは、どのような日本語の授業を教育目標に置くかということであろう。まず、これまで日本語授業がどのように考えられてきた

* 神戸親和女子大学総合文化学科 教授

** 神戸親和女子大学 非常勤講師

かを簡単にまとめてみたい。おおまかに言うと、日本語教授法は、①文法の説明と翻訳問題を中心に授業を行う文法翻訳法が主流であった時期、②文型及び Q & A (Question & Answer) を中心とした直接法が正統な日本語教授法として位置づけられた時期、③オーディオ・リンガル (Audio Lingual) 法を取り入れ、改良直説法と併用した時期、④さらにコミュニケーションのための練習タスクやペアワークなど、コミュニカティブ・アプローチ (Communicative Approach) の考え方が導入された時期、⑤フォーカス・オン・フォーム (Focus on Form : FonF) が意識されるようになった時期、のように変化してきたとすることができよう。

後述する、澤田田鶴子 (1990) が指摘しているように、日本語教授法の特徴の一つは折衷法である。つまり、①、②、③、④、⑤は異なる言語習得理論を背景としながら、それにこだわることなく、中心となる教授法の差はあれ、①+②+③+④+⑤という形で発展してきた。日本語教育学会編 (1990) でも、「教師は一つの教授法にしばられる必要はなく、学習効果を考えて、複数の教授法を折衷的に用いて良い。例えば AL 方式で導入し、練習はコミュニカティブ・アプローチで行うといった具合にである」と述べており、実際に多くの日本語教育機関で採用している文型重視型の『みんなの日本語』、国際交流基金でコミュニケーション重視の考え方に基づいて作成された『まるごと』でも、文型、語彙、会話練習、タスク練習と、文型とコミュニケーション重視のタスク練習を併用するという方向をとっている。

しかし、いろいろな教授法の「いいとこどり」は効果があるような印象を受けるが、それぞれの理論背景を無視した折衷法を無批判に受け入れるのは問題であろう⁽¹⁾。ここで、澤田 (ibid.) に立ち戻り、折衷法の問題を確認したい。

3 澤田 (1990) による折衷日本語教授法への批判

日本語教育の現場では、1980年代にオーディオ・リンガル法が意識され、直接法と併用されるようになる。その後、コミュニケーション重視の言語タスクを中心としたコミュニカティブ・アプローチの考え方が取り入れられていく。

澤田 (1990 : 193) は、国内の日本語教育状況を概観し、日本国内ではオーディオ・リンガル (Audio Lingual) 法と改良直説法 (パーマーの直説法を改良したもの) と二つの教授法が主として行われていると述べ、その問題点を指摘している。二つの教授法の共通点として、次のような3点があげられている。

- (a) 代表的な文の暗記と理解
- (b) 構造シラバスに沿った導入
- (c) 文法的な正確さの重視

これに対し、鶴尾 (1988)、高見澤 (1987) 等は、文型を明示し、文型練習を行いつつ、意味のある練習を取り入れ、コミュニケーション能力を育成する方向、つまり折衷的な方法を提案している。澤田が伝統的な日本語教授法の問題を指摘した1990年から28年後の2018年現在でも、この折衷的な日本語教授法の考え方が一般的になってきている。また、澤田 (ibid.) の指摘した文型、文法中心の日本語教授法に対する信念は今でも根強く、教授法の問題は残されたままであると言えよう。

まず、澤田 (ibid. : 195) はこの折衷法に対して、畠 (1989) の段階的にコミュニカティブ・

アプローチを取り入れることは間違いだとする論に賛意を示し、文法・構造重視型教授法とコミュニケーション・アプローチは練習法より根本的な考え方に違いがあり、「根本的に教授法に対する姿勢の違う二つの教授法を、途中でこちらからあちらへ乗り換える、というように変えられるものではない」と述べている。

この指摘は日本語教育能力についてこれから学ぶ学生にとって、重要な視点である。つまり、言語運用能力を身につけるとは何かを教授法の根底に置かなければ、従来の文型文法重視型の教授法を批判的に捉えることができず、その教育枠組みから抜け出せない。Q&Aを行い、形式的な会話授業を添えた程度で、コミュニケーション能力を身につける練習をしている、と思込んでしまうのである。もし、日本語教育の基本的な段階からコミュニケーション・アプローチによる教授法で授業を進めるとすれば、かつてプラブー（Prabhu, N., S., 1987）が行ったような言語タスクによりシラバスを構成する方法が望ましい。また、ロング（Michael Long, 1991他）も意味のあるコンテキストを学習者に与える方法としてタスク中心の教授法（Task-Based Language Teaching：TBLT）を提唱している。一方、日本語教育の現場では、教授法として理論的に大きな乖離がありながら、文型・文法重視型を基本にコミュニケーション・アプローチによるタスク練習が添えられる折衷型がとられている。澤田（ibid.）は、この理論的乖離を指摘したものである。

近年、フォーカス・オン・フォーム（Focus on Form：以下 FonF）の考え方が、外国語教育の分野で注目を集めるようになった。ここでは、澤田（ibid.）が言及していない FonF の教授理論に触れ、改めて、日本語教育で主流となりつつある文型学習とコミュニケーション・アプローチの折衷法の問題を考えてみたい。文型・語彙を中心とした教授法とコミュニケーション・アプローチを折衷する教授法を、このフォーカス・オン・フォームの文脈で捉え直すと、新たな視点を見出すことができると思われる。

4 フォーカス・オン・フォーム（FonF）の基本的な考え方

はじめに、Focus on Form（=FonF）の基本的な考え方について確認したい。外国語教育、特に英語教育の分野では、伝統的な文法訳読法（Grammar Translation Method）、言語構造を用いたオーディオ・リンガル法（Audio-Lingual Method）に対する批判から、発話の意味やコミュニケーション能力に教授法の視点を移行させた、コミュニケーション・アプローチ（Communicative Approach）が支持されるようになった。学習者に言語構造を意識させるより、自然な発話状況の中で言語を自然習得させる方が効果的であるとする、クラッシュェン（Stephen Krashen）等の第二言語習得研究もコミュニケーション・アプローチの隆盛に拍車をかけたと言われる。

しかし、1990年代に入り、ロング（M., Long, 1991）等は意味重視の教室活動を行いながら、暗示的に言語形式に注意を向けさせようとする指導法、すなわちフォーカス・オン・フォーム（FonF）を提唱した。（小池圭美、2002：136、参照）。

では、従来の文法、文型重視の外国語教授法と FonF はどのような違いがあるのだろうか。文型中心に練習を組み立てる伝統的な日本語教授法やオーディオリンガルなど、文型などの言語項目が明示的に示され、それらを一つ一つ学んで統合していく方法はフォーカス・オン・フォー

ムズ（Focus on Forms：FonFS）と位置づけられる。一方、コミュニカティブ・アプローチなど、意味の理解に言語学習の重心を置き、言語形式は付随的なものとして扱われる方法が、フォーカス・オン・ミーニング（Focus on Meaning：FonM）である。そして、この FonFS と FonM の間、文型中心の教授法とコミュニカティブ・アプローチの中間にあり、「意味を重視しながら言語コード的特徴へも注意をシフトさせる」方法がフォーカス・オン・フォーム（FonF）というわけである。

ロング（M. Long）は「FonF とは、いかに焦点的注意資源を割り当てるかということである。注意には程度の段階があって、言語形式への注意と意味への注意は必ずしも互いに排除し合うものではないが、『言語形式の焦点化』は、意味に焦点を置いた教室学習において、教師及び、一人ないしは複数の生徒により、理解あるいは言語産出に伴い認識された問題によって誘発され、言語コード的特徴へ時折注意をシフトさせることから成るものである（Long & Robinson 1998：23 =小柳訳）」と述べている。

5 FonF の明示的・非明示的指導の有効性

まず、言語形式の指導法、つまり明示的・非明示的指導について先行研究の知見を確認したい。前節で見たように、ロング（1991）は非明示的に言語形式を指導する方が効果的であるという地点から、フォーカス・オン・フォームの考え方をスタートさせたが、これに対して明示的指導の有効性を記したのが、ロッド・エリス（Rod Ellis：2010）である。

エリス（ibid.）は、暗示的教授法と明示的教授法の違いを明確にするべきだとし、さらに能動的・受動的、帰納的・演繹的という点から明示的教授法を区別している。明示的教授法では、教師が文型や文法のルールを直接学習者に説明するが、暗示的教授法では教師は文型や文法の説明はとりたてて行わず、言語活動に集中し、学習者は言語活動を通して自然に文型や文法を学んでいく。暗示的教授法は、自然習得により近い形で行われると言えよう。また、言語形式が組み込まれた言語活動、すなわち言語タスクの中で、学習者が言語形式に注目していれば、それは明示的教授法になり、コミュニケーションに集中していれば、非明示的教授法になるとエリスは記している。

表 非明示的・明示的指導の比較

（Ellis, 2010による Housen & Pierrand, 2006、筆者訳）⁽²⁾

[非明示的指導]	[明示的指導]
<ul style="list-style-type: none"> ・婉曲的に形式に注意を向けさせる。 ・コミュニケーション活動の中で自然に伝えられる。 ・控えめに（意味の伝達の妨げにならないように）。 ・コンテキストの中でフォームが示される。 ・文脈の中で示される ・メタ言語（ルールの説明など）は用いられない。 ・言語形式を自由に用いることが奨励される。 	<ul style="list-style-type: none"> ・直接、形式に注意を向けさせる。 ・前もって決められ、計画（教授活動の焦点であり、目標） ・目立つように（コミュニケーションの意味の妨げも可能） ・個別にフォームが示される。 ・言語形式だけが個別に示される ・メタ言語的用語（ルールの説明など）が使われる。 ・言語形式はコントロールされた練習に含まれる。

エリスは、第二言語学習者は暗示的知識と明示的知識を得ると考える。エリスによれば、明示的・暗示的という二種類の教授法の効果を調査した従来の研究は、学習者が獲得する暗示的知識の妥当な測定方法を示していないが、明示的知識の発達には明示的教授の方が優れている場合が多いことが立証されている。たとえ明示的教授が明示的知識の獲得だけに終わるとしても、(1) 明示的知識は言語運用力に不可欠な要素であり、(2) 明示的知識は暗示的知識の発達をつかさどる過程の切っ掛けとなるという点において明示的教授法は意義があると、エリスは記している。

FonF の明示的指導は次のような 4 つのタイプに分けられる。⁽³⁾

① 能動的・演繹的・明示的指導 (Proactive/deductive explicit instruction)

教師が文型や文法を提示し、説明する。

② 能動的・帰納的・明示的指導 (Proactive/inductive explicit instruction)

練習や動機を高めるタスク (consciousness-raising tasks) が含まれるが、タスクに参加する学習者がそのタスクの活動は、言語の練習というより、コミュニケーションが求められていると感じれば、それは非明示的なものになる。

③ 受動的・演繹的・明示的指導 (Reactive/deductive explicit instruction)

明示的な訂正とメタ言語的なフィードバックがある。Lyster and Ranta (1997: 46) は明示的な訂正とは、学習者の間違いを明確に訂正することで、メタ言語的なフィードバックには、コメント、情報、または学生の発言の修正に関連する質問が含まれていると記している。これは教師の学生の発話修正の指導に関わるものである。

④ 受動的・帰納的・明示的指導 (Reactive/inductive explicit instruction)

学生が間違いを曖昧に修正するようフィードバックを示される、例えばリピートとリキャスト (repetition and corrective recasts) があげられる。

エリスは FonF に関するいくつかの研究結果をまとめ⁽⁴⁾、結論として、能動的演繹的教授法と能動的帰納的明示的教授法を検討し、明示的知識を教える際に学習者の意識を高める言語タスク (能動的帰納的明示的教授法の一つ) を多く使うほうが有効であると主張する。つまり、TBLT の教授法を基本に明示的知識を教える方向を支持しているわけである。

また、エリスは暗示的・非明示指導法は、学習者が文型・文法に気付かないこともあると述べるが、同様に明示的指導であっても学習者の気づきが喚起されなければ効果はないとする知見もある。さらに、明示的指導による学習は分析力が必要だが、非明示的指導では特に分析力が要求されないという報告がある。また、帰納的な学習法では、学習者の十分な能力や適切な授業時間の確保が必要になる。学習者によっては、文法習得が円滑に行われない可能性がある。(赤松信彦, 2014: 44 他参照)⁽⁵⁾

つまり、明示的・非明示的指導が学習に結び付くには、学習環境、個人的資質が関係するわけである。ここでは、明示的・非明示的指導がコミュニケーションのための言語タスク活動で行われることによって、学習者の文型・文法能力を伸ばせるという地点に論をとどめることにする。

澤田 (1990) は、文型・文法指導とコミュニカティブ・アプローチの理論的乖離を懸念して

いたが、近年の FonF の考え方の登場、そしてそれに関わる理論展開によって、奇しくも直接法による文型指導とコミュニケーションのための言語タスクは理論的に結びつくことができたと言えよう。

6 FonF を日本語教育にどう取り込むか

日本では、文型・文法を基本とした直接法を基本に、オーディオ・リンガル法、コミュニケーション・アプローチを取り入れてきた。そのため、FonF は、コミュニケーション・アプローチの改善というよりむしろ伝統的な直接法を再評価する方向で運用され、FonF が FonFs と同じ文脈で語られてしまうことがある。

では、具体的に FonF は日本語授業の中でどのように展開できるのだろうか。明示的・非明示的に教えるとは具体的にどういうことだろうか。

武井祐介 (2018) は明示的な FonF を TBLT (Task-Based Language Teaching) で行う可能性について、教師提示型の FonFs では学習者の学習意欲を強め、コミュニケーション能力を伸ばすことは難しい、あくまでも、タスク中心の教授法 (TBLT) を基盤とすることが必要であろうと述べている。武井 (ibid.) はドイツ語教育の立場から、FonF と言語運用練習を両立させるためには、TBLT において、言語形式に焦点をあてつつ、意味内容に注目するというバランスをとることが可能なのかという論点から、TBLT で FonF を教える効果について論じている。二つを両立させる授業では、「意味内容中心に授業が構成され、文法は必要に応じて一時的かつ目立たないよう、また機能的に授業内で焦点があてられる」という。言語タスクを中心に構成された授業で、状況に応じて、明示的あるいは非明示的に FonF の指導を行うことになる。

小柳かおる (2004他) も TBLT を実施する過程で、FonF の指導を行うことを提案している。小柳 (ibid.) によると、FonF は伝達能力の習得を目指したもので、学習者が何よりも意味のある伝達活動を行えるような指導方法をデザインする必要がある。その中で言語形式に注意を向けさせるが、はっきり注意を向けさせるのではなく、学習者の言語使用の認知過程のじゃまをしないで自然に行うことが大切である。このため、意味ある伝達活動を中断して文法説明を始めたり、機械的なドリル練習をすることはタブーだと考えられ、FonF の研究者達は、意味のあるコンテキストを与える方法としてタスク中心の教授法 (Task-Based Language Teaching: TBLT) を提唱しているという。つまり、小柳 (ibid.) は、タスク活動を基盤として、その過程で暗示的に文法形式に気づかせるという方法を FonF を取り込んだ授業として考えていることがわかる。

さらに、日本語教育の現場で FonF がどのように活かせるかについて、小柳はいくつかの具体的な方法をあげている。例えば、インターアクションにおいて伝達上の問題が起きた時にフィードバックを与える、リキャスト (Recast) がある。リキャストは、学習者「学校に本を読みます」に対し、教師「ああ、学校で本を読むんですか」と返答するような、教師が暗示的な言い直しにより学習者にフィードバックすることであり、学習者の言いたいことはそのままにして間違ったところだけを直して繰り返すため、インターアクションの流れを止めない自然なやり方になるという。また、学習者に暗示的に言語形式に注目してもらうために、文字によるイ

ンプットとして、学習者に読ませるテキストの中で、注意してほしい文法項目に下線を引いたり、枠で囲んで強調する方法もあげられている。

また、小柳 (ibid.) は、非明示的な環境の中でリキャストを行う方法を支持している。小柳は、リキャストを活かすには、タスクをデザインする時に、ある言語形式を使うことが必須あるいは自然であるようなコンテキストを考えたり、認知的に難しいタスクを考えることも必要だという。例えば、あまり知らない土地の地図で道案内をすることは、自分の住んでいる町で道を教えるより認知的に難しいことだが、そのようなタスクの時に学習者は頭を多く使い、言語形式にも注意が向くのではないかと考えている。

日本語教育の授業でも、FonF を活かすには、明示的、あるいは明示はしないが、タスク活動の中に文法形式を取り込み、暗示的に学習者に示すことで、効果が得られると考えられる。

7 FonF を取り込んだ日本語教授法授業の可能性

ここまで、外国語の授業に FonF を取り入れる意義について確認してきた。先行研究では、TBLT を基本とし、明示的に、あるいは非明示的に文型に注目する方向が示されている。言語タスク活動を通して、FonF を意識化することが、学習意欲を高め、また学習ストラテジー能力、コミュニケーション能力、そして言語能力を伸ばすことにつながるであろう。

次に、それを教師養成に活かす方向を考えたい。学生がコミュニカティブ・アプローチ、そして TBLT を基盤として意識するためには、はじめにその理論を外国語教育の基本として紹介する必要がある。そして、タスクの考え方を組み込んだ TBLT に移行し、実際の言語タスクを体験し、その上で FonF の理論を紹介する必要がある。

では、言語タスクを行う際に、どのように明示的・非明示的に FonF の指導を組み込めば良いだろうか。コミュニカティブ・アプローチにおける言語タスクでは、「パンフレットの作成」、「国際交流の会の実施」など具体的なゴールを設定し、その過程で「インタビューをする」「記事を書く」「議論を行う」など言語活動を通じ、プランニング、モニター、評価などの学習ストラテジーを育成すると考えられてきた。FonF をこうした言語活動に組み込むことになるが、それを明示的に実現させるか、非明示的に実現させるかについては状況を観察することで、アクション・リサーチなどにより、学習者にフィードバックし調整していく方向が考えられる。

これまでの行ってきた日本語教授法のシラバス作成に本論の知見を活かすには、TBLT の理念とタスク活動の実施、FonF の考え方、さらにアクション・リサーチの手法を受講者に紹介することが必要であろう。また、FonF の効果、実施の方法などは、研究課題が多い。本稿では、簡単に概略をまとめたが、研究動向を見定め、研究に活かしていくことを今後の課題としたい。

[注]

- (1) もちろん、優秀な教員は文法翻訳法のような授業であっても、学生とのコミュニケーションを意識し、コミュニケーション能力を伸ばすことができたであろう。しかし、ここでは教員の資質に関することは本稿の論点の範囲外に置き、あくまでも理念としての日本語教授法に絞って日本語教授法の課題を考えていくことにする。

(2) R. Ellis (2010) より

Table 1: Implicit and explicit forms of Form-focused Instruction (Housen and Pierrard 2006)

Implicit FFI	Explicit FFI
<ul style="list-style-type: none"> * <i>attracts</i> attention to target form * is delivered <i>spontaneously</i> (e.g. in an otherwise communication-oriented activity) * is unobtrusive (minimal interruption of communication of meaning) * presents target forms in context * makes no use of metalinguage * encourages free use of the target form 	<ul style="list-style-type: none"> * directs attention to target form * is <i>predetermined and planned</i> (e.g. as the main focus and goal of a teaching activity) * is obtrusive (interruption of communicative meaning) * presents target forms in isolation * uses metalinguistic terminology (e.g. rule explanation) * involves controlled practice of target form

(3) R. Ellis (2010) より

Table 2: Types of explicit instruction

	Deductive	Inductive
Proactive	Metalinguistic explanation	Consciousness-raiding tasks; Production-based and comprehension-based practice exercises
Reactive	Explicit correction; Metalinguistic feedback	Repetition; Corrective recasts

(4) R. Ellis (2010) より筆者による訳

研 究	参加者	手 法	対象文型	習得の測定法	結 果
Doughty (1991)	20名 中級英語 学習者	コンピューターによる句の提示。学習者はまず文章をざっと読む。グループを3つに分け、指導する。 ①意味志向グループ：意味の強化、②規則思考グループ：明示的に規則を提示 ③コントロール・グループ 文章をもう一度読む。	英語の関係代名詞	プリ&ポスト・テスト ①文法能力測定テスト ②文の結合タスク ③文の完成テスト ④絵を用いた発話テスト テストの結果を総合。加えて参加者は母語でテキストの概要を書く。	二つのグループ①②は、コントロール・グループと比べ、優れた結果を示した。ただし、テキストの理解テストでは、①意味強化グループの成績が良かった。
DeKeyser (1995)	61名の大学生・大学院生	コンピューターでイラスト付きの124の文を配信し、二種類の指導を行う。 ①明示的（ルール説明）グループ、②非明示的（提示のみ）グループ	細かい言語規則、カテゴリ、プロトタイプをマーク。名詞の複数形、オブジェクトの性と複数動詞をマーク。	①判断テスト：語彙 ②絵などの刺激により文を書くテスト ③ルール定着の能力をみるメタ言語テスト	明示的な指導を受けたグループは、単純なカテゴリの新しい言語形式に関する非明示的なテストで優れた結果を示した。非明示的指導を受けたグループは、より複雑なプロトタイプについて明示的なテストで優れた結果を出した。
Robinson (1996)	104名の日本人中級英語学習者	①非明示的グループ（文を思い出す）、②意味中心のタスクをするグループ、③ルールを明らかにするグループ、④指導（ルールの説明）を受けるグループ	文法的な難しさと易しさ (1)分裂文（難しいルール） (2)副詞が前方に来るような主語と動詞の倒置（簡単なルール）	①文法測定テスト ②信念 質問紙による意識調査	①指導グループは、非明示グループより、二つのタスクの成績は良かった。二つのタスクの違いは難易度ではなく、統計的優位差のある文法の違いである。明示的指導を受けた学習者は非明示的な指導を受けた学習者より簡単なルールの成績は良かったが、非明示的な指導を受けた学習者は難しいルールの成績は良かった。
De Graaff (1997)	56名のオランダ語話者の大学院生	①非明示的グループ：インプットがあり、コントロールされた様々な活動 ②明示的グループ：非明示的グループの活動に加え、文法の説明を行う	에스ペラントの異なる文形。これらは複雑さ、形態的なものか構文的なものかで分けられる。（名詞の複数形、命令形の屈折、否定とオブジェクトの位置）	①60項目を時間制限の中での文法的に判断するタスク ②60項目の空欄を埋めるタスク ③30項目を語彙翻訳で文脈にタスク ④45項目を文で判断し、修正するタスク	明示的グループはすべてのテストで、非明示グループより勝っていた。簡単な構造の得点は複雑なものより高く、明示的グループは非明示的グループより、簡素な形態と複雑な文構造のテストの得点も高かった。

研 究	参加者	手 法	対象文型	習得の測定法	結 果
Ellis, Loewen and Erlam (2006)	30名 様々な母語の成人英語学習者	3 グループに分かれ、1 時間のタスク活動をする。 ①リキャストを行うグループ、 ②メタ言語フィードバックを行うグループ ③コントロールグループ	規則動詞の過去形-ed	① OEIT: an oral elicited imitation test ② GJT: an untimed 文法的判断テスト ③メタ言語的知識テスト	直後のテストでの差はない。時間をおいたテスト (delayed post-test) ではメタ言語的フィードバックを受けたグループは OEIT と GJT の文法項目で優れた結果を示した。untimed GJT
Morgan-Short et al. (2010)	41名 右利きの英語母語話者 (学習経験はない)	二つの指導法 ①明示的グループ—メタ言語的説明と33の例文 ②非明示的グループ—127の例文 学習者はコンピューターゲーム (上記の項目の理解と産出をする) を3セッション行う。	人工言語を含む、ロマンス諸語の名詞と形容詞、冠詞を一致させる。	(1)非文を含む240の文例の文法テスト (2)学習者のテストに関わるERPの記録 (3)コンピューター・ゲーム時のERPの記録 ERP: event-related potential (事象関連電位)	(1)GJT: 非明示グループは冠詞の一致では優れていたが、名詞と形容詞の一致では、二つのグループは同じ。 (2)ERP: 流暢さが低いものだったが、二つのグループは違うパターンを示した。

(5) Focus on Form に関する海外の研究の動向は赤松信彦 (2014) に詳しい。小柳かおる (2014他) は第二言語習得に関わるさまざまな要因を整理した上で、FonF の効果について考察している。

[参考文献]

- 青井格・森千鶴 (2015) 「大学の授業における Focus on Form 導入の試み—Dictogloss による Pilot Study」
 赤松信彦 (2014) 「認知言語学的知見の有用性に関する一考察：言語学習における明示性と暗示性の視点から」『同志社大学英語英文学研究 (94)』同志社大学人文学会, Pp.67-98.
 和泉伸一 (2009) 『フォーカス・オン・フォームを取り入れた新しい英語教育』大修館書店
 和泉伸一 (2016) 『フォーカス・オン・フォームと CLIL の英語授業』アルク
 王文賢 (2009) 「第 2 言語習得におけるリキャストの効果」
 北村弘明 (2017) 「"FonF" の理念と手法についての一考察：運用法習得における形式的学習の位置と提言」
 小池圭美 (2002) 「Focus on form と言語形式：海外における研究の概観と日本語習得研究への提言」『言語文化と日本語教育, 増刊特集号』日本言語文化学会, Pp.136-149.
 小柳かおる (2001) 「第二言語習得過程における認知の役割」『日本語教育 109』, Pp.10-19.
 小柳かおる (2004) 「言語学習のメカニズムと Focus on Form」『日本語教育通信』
 小柳かおる (2004) 『日本語教師のための新しい言語習得概論』スリーエネットワーク
 小柳かおる (2008) 「第二言語習得研究から見た日本語教授法・教材—研究の知見を教育現場に生かす」『第二言語としての日本語の習得研究 (11)』, 凡人社, Pp.23-41.
 小柳かおる・峯布由紀『認知的アプローチから見た第二言語習得—日本語の文法習得と教室指導の効果』くろしお出版
 澤田田鶴子 (1990) 「日本語教授法の現状と将来について」『奈良教育大学紀要, 人文・社会科学, 39(1)』, Pp.189-202.
 白井恭弘 (2012) 『英語教師のための第二言語習得入門』大修館書店
 高見澤孟 (1987) 「Job-oriented Training—米国国務省日本語研修所における日本語教育」『日本語教育』61号, 日本語教育学会, Pp.63-75.
 武井佑介 (2018) 「Focus on Form を意識したタスク中心教授法を用いての外国語授業における文法認知と文法理解の問題点」『麗澤大学紀要/Reitaku University Journal, 101』, Pp.40-55.
 鶴尾能子 (1988) 「学習者の多様性の実態と対応」『日本語教育』66号, 日本語教育学会, Pp.76-90.
 畠 弘巳 (1989-1990) 「コミュニケーションのための日本語教育 1-12 回」『日本語学』1989年 2 月-1990年 1 月 明治書院
 パッツィ・M. ライトバウン & ニーナ・スパダ=白井恭弘・岡田雅子訳『言語はどのように学ばれるか』岩波書店=Patsy M. Lightbown and Nina Spada. 2013. How Languages Are Learned. 4th edition. Oxford University Press.
 松村昌紀編 (2017) 『タスク・ベースの英語指導—TBLT の理解と実践』(大修館書店)
 村野井仁 (2011) 「アウトプットと第二言語習得」『東北学院大学論集 英語英文学(95)』東北学院大学学術研究会, Pp.51-64.
 村野井仁 (2006) 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店
 Prabhu, N. S. (1987). "Second Language Pedagogy". Oxford University Press. Retrieved 18 January 2013.
 Rod Ellis (2010) 「明示的文法教授法は有効か Does Explicit Grammar Instruction Work?」『国語研プロジェクトレビュー 2』国立国語研究所, Pp.3-22.